

Recuento

El devenir de la psicología en Sonora: de la estructura asociativa de la situación a la estructura histórica del ser

The becoming of Psychology at Sonora: From the situation's associative structure, to the historical structure of being

*Jorge Borja Castañeda*¹

Hace algún tiempo recibí de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, y especialmente de la doctora Karla Fabiola Acuña Meléndrez, la invitación para hacer un recuento de la psicología en el noroeste del país. No soy el único que podría abordar esta tarea, por lo que estoy doblemente agradecido.

Recapitular los sucesos de la psicología sonorenses no es tarea que se aborde apresuradamente, pues no hay historia de la psicología en Sonora que no sea, al mismo tiempo, la historia de la psicología en México. La tarea es asimismo ingrata, pues ya sea por omisión o por comisión, alguien se sentirá olvidado, otro más pensará que no lo comprendí o que no tengo la versión correcta de algún suceso, pero no hay manera de que todos queden satisfechos, y ni siquiera lo intentaré, pues lo que hay en mis recuerdos es lo que hay, aunque no todo lo que se pueda decir se debe decir. Hacer historia y no solamente historiografía es hurgar, con criterios de análisis bien definidos, tanto en los proyectos logrados como en los fallidos, en las buenas intenciones y en los productos reales.

La historia como disciplina tiene métodos de trabajo que exceden las pretensiones de este escrito; por ello, todo recuento no formal de la psicología en el noroeste es una carga para la memoria, la que, como bien se sabe, no existe como sustantivo, es decir, no tiene existencia real e independiente, pero a la que empezamos a extrañar cuando ya nos falla, privilegiando sin querer la anécdota por sobre el dato frío. Pero, al fin y al cabo, eso es la historia: memorias que sólo existen en el acto efímero de recordar.

Hay que señalar, sin embargo, que la historia, como testimonio y registro, tiene su propio *tempo*, por lo que quizás sea demasiado pronto para evaluar los avances y los retrocesos, dado que la importancia de cualquier suceso tarda en consolidarse en la memoria social, y 44 años son muy pocos en la escala de los acontecimientos humanos.

¹ Correo electrónico: jorge.borja@unison.mx.



Por otro lado, una cosa es la sucesión de eventos en la flecha física del tiempo, y otra distinta es el relato de esos eventos, nunca descritos fidedignamente, sino necesariamente interpretados por quien cuenta la historia. De tal modo que, cada vez que se habla de “lo que ocurrió”, en verdad no hay actualización del suceso como reflejo objetivo de la realidad, sino una mera reconstrucción personal que no obedece a la línea del tiempo.

Pero indudablemente hay un devenir; algo ha ocurrido en Hermosillo, en la entidad y en el país que puede ser relatado en alguna de las tantas maneras posibles. Este escrito basculará, entonces, entre el anecdótico y la evaluación de algunos resultados, para lo cual he adoptado la estrategia de identificar las transiciones que nos llevaron de una circunstancia a otra, recordando lo que fuimos, lo que llegamos a ser y lo que queda por hacerse.

Por necesidad, puedo referirme únicamente a lo acontecido en el ámbito de la psicología conductual, tal como la he vivido, y sólo tangencialmente sobre lo que se ha hecho en el marco de otras teorías, cuidando de que lo que diga no se convierta en apología de unos en detrimento de otros, sino en una reflexión comunicable sobre los acontecimientos que nos han traído hoy a este lugar.

Primera transición: desde Xalapa a la Universidad del Noroeste

Salvo cuando se trata de líderes que revolucionan el pensamiento, la historia explica acontecimientos, no glorifica individuos; por eso no mencionaré nombres, salvo cuando sea estrictamente necesario.

Esta primera transición comienza, por supuesto, en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, la que constituye la génesis de la psicología conductual en México. Desde su fundación, en 1963, y hasta 1979, aproximadamente, la Facultad se distinguió dentro y fuera de México por su compromiso con el análisis experimental de la conducta, el análisis conductual aplicado y la modificación de conducta. No abundaré en este asunto, pues las memorias de Emilio Ribes Iñesta (2010) dan cuenta de todo eso con sobrados detalles y fidelidad.

Me tocó estudiar en los remanentes todavía dignos de lo que había sido la escuela de psicología más importante de América Latina. Y, aunque en un inicio estuve convencido de que la psicología estudia la conducta, ciertas afirmaciones me hacían pensar que algo debía cambiar en su análisis. Me refiero, por ejemplo, a la siguiente anécdota: en la materia Aprendizaje, cursada en el segundo semestre de la licenciatura, el profesor explicaba los efectos del reforzador en una rata sedienta en su respuesta de apretar la palanca; mientras lo oía, se me ocurrió preguntarle si el efecto “reforzante” de la primera gota de agua que recibía la rata era mayor que el efecto de las siguientes gotas; enunciaba yo un principio básico de la economía; el profesor, que estaba escribiendo algo en el pizarrón, se volvió hacia donde yo estaba y me dijo: “Lo que pasa es que tú quieres entender a la rata”. Callado, me dije que sí, que eso era lo que quería: entender a la rata, pero, como dice Paquita la del Barrio, a la rata de dos patas. Aún sigo pensando de esa manera, pues no me interesa tanto entender los procedimientos, sino los procesos y los fenómenos psicológicos, toda vez que los procedimientos, los modelos y las teorías son solamente los medios, muchas veces transitorios, para aproximarse a nuestras formas de ser como humanos (Borja, 2016).

Una anécdota más puede servir a mi propósito: mientras el profesor explicaba los diagramas de estado para entender la lógica de los programas de reforzamiento, pregunté si un programa de reforzamiento era algo que se podía identificar en la realidad empírica; por segunda ocasión, mi profesor se volvió, se me quedó mirando y me dijo: “Sí, algo así”, pero supe que lo que verdaderamente quiso decir fue “Jorge, no entiendes nada”. Aún pienso que las investigaciones científicas deben modelar la parte de la realidad empírica que nos interesa comprender; en nuestro caso, alguna dimensión de los fenómenos humanos.

Mi cuestionamiento no era ingenuo, pues al cabo del tiempo mis compañeros profesores intentaban poner ejemplos de la vida cotidiana para explicar –por decir algo– un programa de intervalo fijo. El estudiante siempre pedirá, con mucha razón, ejemplos que ilustren los conceptos, pues si un término no tiene referencialidad empírica directa o indirecta, entonces no es un concepto sino una

entelequia, en el sentido de algo que solamente existe en la imaginación. Volviendo al programa de intervalo fijo, recordarán ustedes que en este programa simple se define un tiempo, después del cual la primera respuesta emitida es seguida de un reforzador, mientras que todas las respuestas previas a aquélla no tienen ninguna consecuencia expresa. Pues bien, el ejemplo con humanos era comúnmente el de un profesor que cobra su salario cada quince días, por lo que sólo recibe el cheque al cabo de ese tiempo, no antes. Sólo que en ese programa la ejecución de la rata en la caja de Skinner genera un *festón* en el registro de respuestas acumuladas, esto es, una curva que empieza con escasa frecuencia y se acelera cada vez más conforme transcurre el tiempo, pues el organismo responde más rápidamente al final del intervalo. Esto ocurre en la mayoría de los sujetos experimentales, si son ratas, en las condiciones controladas del laboratorio, pero en el caso de los seres humanos la “respuesta de dar clases” es mucho más compleja que apretar una palanca; además, el patrón generado por el profesor (si se pudiera identificar alguno) no es un festón, ni se trata de una situación controlada, ni todos los maestros hacen las mismas cosas... excepto, creo, cobrar puntualmente su cheque.

Entiendo que con los programas de reforzamiento se deseaba ilustrar cómo la conducta ocurre con un cierto orden bajo el control del ambiente, pero se trataba de un orden inducido por el procedimiento, no el orden que puede existir en la conducta de forrajeo de una rata en una situación abierta. Por otro lado, se requeriría de mucha imaginación para afirmar que “dar clases” es una forma de forrajeo dado que el cheque permite eventualmente comprar comida. No es una buena estrategia querer que la realidad encaje en preparaciones experimentales surgidas muchas veces de las limitaciones técnicas del laboratorio en el que se emplearon por primera vez (Borja, 2016). Los programas de reforzamiento intermitente son un buen ejemplo de lo anterior².

Más adelante, mi formación se vio interrumpida por algo que acostumbran hacer los psicólogos cada cierto tiempo: dejar de lado el debate académico y convertirlo en afrentas personales.

² Véase el artículo de B. F. Skinner “Una historia de caso en el método científico” (1956).

En 1976, durante la Semana Santa, un grupo de profesores tomó las instalaciones de la Facultad acusando a otro grupo de profesores de múltiples fechorías; el trasfondo, por supuesto, era el control político y económico de la institución, para lo cual había que sacar de la escena a los conductistas más convencidos. El asunto escaló hasta que, cuatro meses más tarde, el Consejo Universitario de la Universidad Veracruzana tomó la decisión de crear el Centro de Estudios y Desarrollo Humano, hoy Instituto de Investigaciones Psicológicas, donde fuimos ubicados transitoriamente profesores y alumnos de las áreas clínica y experimental. El área experimental duró únicamente dos generaciones, 1974-1977 y 1975-1978, compuesta esta última, al final, solamente por mí. No obstante, un psicólogo clínico y tres experimentales tendrían, en su momento, la oportunidad de aportar algo al estudio conductual fuera de Xalapa.

Alrededor de 1978, casi todos los profesores del área experimental habían dejado Xalapa para irse a la nueva ENEP-Iztacala. Así que, al finalizar 1979, de la psicología experimental sólo quedaban bonitos recuerdos. El apoyo gubernamental a los programas relacionados con la educación y con la salud llevó al Centro al campo de la educación para la salud, buscando originalmente un soporte teórico y metodológico en Cuba. Pero la idea original de la educación para la salud pasó a ser psicología de la salud, un cambio que ocurrió sin más fundamento que el que los psicólogos se interesaran en el tópico (tiempo después, en 1990, Ribes justificó su existencia como *interfase*). Este cambio de rumbo tuvo como producto la I Reunión Multidisciplinaria de la Salud, celebrada en 1987, y la primera revista sobre este campo, *Psicología y Salud*, bajo el cuidado, hasta la fecha, de Rafael Bullé-Goyri Minter.

Así las cosas, tuve la oportunidad de visitar la ENEP-Iztacala durante varios meses; fue una grata sorpresa, pues no se impartían clases como en otras escuelas, sino que el acento estaba dado en el aprendizaje de los estudiantes mediante el *hacer* en los espacios de práctica, en *leer* lo que se relacionaba con ese hacer y en *reflexionar* sobre todo ello escribiendo pequeños ensayos. Al terminar ese periodo, opté por regresar a Xalapa, donde trabajé por un tiempo en la UV, sin imaginar que poco después estaría atravesando el país. El 16 de

marzo de 1981 llegué a Hermosillo, donde ya trabajaban dos egresados de la UV. Tal es el contexto histórico de lo que relato a continuación.

En ese tiempo, había dos instituciones sonorenses de educación superior: el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y la Universidad del Noroeste (UNO), creadas ambas en 1979; aunque ya entonces había psicólogos en la Universidad de Sonora realizando tareas de planeación educativa, como el maestro Saúl Hernández López. Del ITSON poco puedo decir, pues a pesar de la cercanía geográfica, el contacto entre ambas instituciones fue esporádico y abandonado después de la coorganización del II Coloquio Regional de Análisis de la Conducta.

Pero hay que reconocer que los egresados de la Facultad de Psicología de Xalapa no fuimos quienes trajimos la visión skinneriana a Sonora. Años antes, Juan Robinson había fundado la comunidad denominada Los Horcones, diseñada con base en los principios del análisis conductual aplicado (ACA), al estilo de *Walden Dos*. De igual modo, en 1979, María Elena Barajas y Elisa Eugenia Corrales crearon el jardín de niños “Nuevos Horizontes”, inspirado también en el ACA. Entiendo que ambos proyectos contaron siempre con el apoyo del doctor Sidney Bijou y, en lo que concierne al trabajo con niños autistas, Los Horcones tuvo el apoyo de Ivar Lovaas.

En 1974, algunos jóvenes sonorenses, influenciados por Juan Robinson, se dirigieron a Xalapa, a aprender psicología. Posteriormente, a partir de 1978, algunos de aquellos sonorenses, junto con unos veracruzanos perdidos en el desierto, llegaron a la UNO. Mencionaré aquí, en el orden de aparición en escena, únicamente los nombres de los implicados, dejando de lado a quienes no compartían la visión conductual: Raúl Nevárez Grijalva (sonorense), Juan José Irigoyen Morales (veracruzano), Francisco Javier Obregón Salido (sonorense), el de quien esto escribe (veracruzano) y Rafael Bullé-Goyri Minter (veracruzano). Desafortunadamente, dos de los sonorenses y un veracruzano ya no nos acompañan hoy día. Para ellos nuestro recuerdo y reconocimiento, al margen de lo hecho por ellos y de lo que quizá se les olvidó hacer.

Como parte de lo que sí se hizo, en 1982, Emilio Ribes Iñesta ofreció una conferencia en la

UNO, que resultó ser un avance de la taxonomía conductual. Muy importante también fue la presencia del doctor Bijou, quien explicó su visión del desarrollo infantil, entre muchos otros cursos y pláticas recibidos.

Pues bien, Hermosillo parecía ser un buen lugar para la psicología como disciplina científica, entre otras razones porque “había mucho por hacer”. No había *mafias* académicas, y la ciudad tenía un número suficiente de librerías con obras científicas y literarias. En esa época, Ribes ya había publicado sus reflexiones críticas sobre el conductismo (1981). Su incomodidad con Skinner —hay que decirlo— era producto del espíritu de los tiempos; así lo entendíamos, y buscábamos alternativas.

El balance de estos años es bueno, pero no hubo tiempo para más. Menciono otros logros, Rafael Bullé-Goyri diseñó y puso en operación una economía de fichas, con excelentes resultados, en uno de los tres hospitales psiquiátricos que existían aquí, hasta que un psiquiatra canceló el proyecto. Por su parte, Juan Irigoyen habilitó un pequeño laboratorio experimental con cajas de Skinner para las prácticas de los estudiantes. Respecto de la investigación, sólo recuerdo un estudio llevado a cabo por la maestra Elisa Eugenia Corrales y por mí en el jardín de niños “Nuevos Horizontes”, en 1982, que se publicó con el título de “Efectos inducidos por la presentación de eventos reforzantes en la ejecución de una tarea mantenida por reforzamiento intrínseco”. Debo aclarar que no hay tal cosa como reforzamiento intrínseco, pero el concepto parecía atractivo en aquel tiempo.

Fue, pues, una buena época, pero todo cambió por razones de dinero, como siempre ocurre; así que, unos primero y otros después, los que llegamos a la UNO desde Xalapa, emprendimos un nuevo éxodo, ahora a la Universidad de Sonora (UNISON).

De la UNO a la UNISON

En 1982, mientras se desarrollaba el campeonato mundial de fútbol en España, un pequeño grupo de profesores diseñó la licenciatura en psicología de la UNISON, entre ellos, Víctor Corral Verdugo, primer coordinador de la Licenciatura en Psicología, así como Ernesto Valenzuela Medina y

otros; de los llegados de Xalapa, únicamente Raúl Nevárez participó, pues fue el primero en dejar la UNO, aunque a la postre regresaría a esa institución. Era un buen plan, donde se revisaban los temas clásicos de la psicología. Destacable en este tiempo fue la libertad de cátedra; dentro de los lineamientos de cada materia, el profesor tomaba decisiones sobre temas, textos y evaluaciones. Esta estrategia solía arrojar buenos resultados en virtud de que los profesores estábamos entusiasmados por la oportunidad de enseñar y de seguir aprendiendo. Había lo que los textos clásicos llaman “motivación intrínseca”.

La vida académica no era una actividad acartonada; ocurría en las aulas, pero también en los pasillos de la escuela. Sentados en las banquetas de los dos o tres edificios que la componían, profesores y alumnos platicábamos sobre psicología. No había envidias evidentes, e intercambiábamos libros, opiniones y anhelos. Éramos jóvenes; quizá por eso.

Además de la gente de Xalapa, es decir, tres psicólogos, la escuela de la UNISON contaba también con psicólogos de la UNAM, Guadalajara, Izta-cala y otras partes del país. Algunos permanecieron, no así otros. La escuela fue creciendo, pues la psicología tiene buena demanda, así que se requirieron más profesores. El aumento de tamaño tuvo consecuencias inesperadas. En algún momento de su historia, la escuela llegó a recibir hasta 380 alumnos de nuevo ingreso, lo que generó apuros e improvisaciones. En este semestre, hasta donde sé, ingresaron 560 jóvenes. Me imagino que habrá mayores aprietos, en su doble acepción.

La escuela organizó, sola o con la colaboración de otras, diversas reuniones académicas, como el I Coloquio Regional de la Conducta, en diciembre de 1985, en Hermosillo; el II Coloquio Regional de Análisis de la Conducta, en 1987, en Ciudad Obregón, y el X Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, en marzo de 1989.

Alrededor de 1986 se creó la *Revista Sonorense de Psicología*, llamada originalmente *Cuadernos de Psicología*. La creación de ese órgano fue idea de tres autoridades de la escuela: Daniel Carlos Gutiérrez Rohan, Víctor Corral Verdugo y Francisco Obregón Salido, quienes me hicieron el encargo de dirigirla. Comencé, pero no pude continuar porque tuve que ausentarme por un tiempo

de Hermosillo; sin embargo, el primer número ya había quedado preparado. A partir de ahí, y por algún tiempo, quedó a cargo de Juan Irigoyen. Después se optó por una dirección conjunta entre Laura Urquidi Treviño y Daniel González Lomelí. Aproximadamente en 1998 me dieron nuevamente el encargo, pero había que remar a contracorriente, pues la falta de regularidad en su publicación, la acumulación por años de los ejemplares no distribuidos, la merma en la calidad y cantidad de los artículos, así como la falta de financiamiento, hacían particularmente dificultosa la tarea. Con la intención de “levantar” la revista, le pedí a Josep Roca i Balasch que colaborara con un artículo, pero sus muchos compromisos se lo impidieron. Logré sacar uno o dos números, y después la revista murió por inanición presupuestaria. Además, los psicólogos buscaban ya publicar en revistas de alto impacto.

En ese tiempo ya era posible reconocer a dos grupos académicos bastante diferenciados, que respondían a su formación de origen: los psicómetros y psicodinámicos, por un lado, y los que, por el otro, contaban con una formación científica, como conductistas y psicólogos del desarrollo.

Entre los conductistas, por ejemplo, Juan Irigoyen deseaba llevar a cabo investigación básica en el laboratorio. De lo poco que él me dijo, pude darme cuenta que pretendía estudiar los patrones de forrajeo de una rata en una situación más abierta, mediante lo que llamaba “la cajota”, en referencia a un espacio experimental que sustituía a la caja de Skinner. Tengo entendido que esa “cajota” se había diseñado en Izta-cala y que el espacio experimental se habilitó durante el breve paso de Elías Robles por la UNISON.

Eventualmente, este grupo perdió el control del laboratorio, y el espacio se dedicó a efectuar “prácticas”, en las que los estudiantes podían ver en videos a ratas trabajando en una caja de Skinner, así que las prácticas consistían en “ver”. En el ínterin, Juan y su grupo de estudiantes llevó a cabo otro tipo de investigaciones, las que sí se tradujeron en un buen número de publicaciones sobre competencias científicas y comprensión lectora, principalmente. Sus trabajos alcanzaron el reconocimiento de sus pares fuera de Sonora, aunque no tuvieron mayor repercusión intramuros. Irigoyen consideraba que no valía la pena intentar

cambiar las cosas en la escuela, excepto por unos cuantos estudiantes considerados como promesas. Yo comprendía su actitud, mezcla de desamparo y enojo, pues la falta de comunicación académica en la escuela era el contexto en el que nos movíamos; todo mundo trabajaba en “lo suyo”, cualquier cosa que ello significase. Pero debe decirse que fue y sigue siendo esta institución la que ha apoyado los proyectos de este grupo; sin duda, porque valían la pena, entre ellos, el IV Seminario Internacional sobre Comportamiento y Aplicaciones, llevado a cabo en noviembre de 2013, en el que, según entiendo, por primera vez Josep Roca visitó la escuela. El apoyo, como se puede ver, ha continuado, dado que estamos hoy en este lugar.

De Juan Irigoyen, Karla Acuña y Miriam Yerith Jiménez, hay que destacar el esfuerzo continuado, a lo largo de quince años, de los seminarios sabatinos, ofrecidos a grupos reducidos de estudiantes que se interesaban en lo que ellos tenían que decir y que, por lo visto, no discutían en el salón de clases. El trabajo rindió algunos frutos individuales, pero no tuvieron efecto en el conjunto de la escuela.

Ese grupo aún continúa. Karla investiga los modos lingüísticos en el aprendizaje de la ciencia; Miriam Yerith sigue evaluando competencias científicas y profesionales, pero destaco su interés en apoyar a niños con necesidades diferentes utilizando perros. El balance que se puede hacer del trabajo de ambas es excelente, pues la cantidad de sus artículos publicados es ya muy relevante. Hoy, el grupo cuenta con nuevos integrantes: Kenneth Madrigal, Cinthia Marisol Hernández, Jamné Dávila Inda, Desiderio Ramírez Romero, Andrea Acosta Gómez, Pedro Rey Murrieta y Alfonso López Corral, de quienes espero que no olviden que el conocimiento es relativo y provisional. Es verdad que el estado de confusión conceptual que guarda la escuela es atribuible a diversos factores, como la depauperación de la inteligencia resultante del sistema educativo mexicano, pero hay que decir que, en general, los conductistas no supieron evitar las crisis; por el contrario, quizás las generaron o al menos las exacerbaron.

La “verdad científica”, si tal expresión tiene sentido, no existe sólo en una persona o grupo, conductista o no, toda vez que es un contrasentido dia-

léctico; de hecho, buscando esa verdad hay quien ha ido, por ejemplo, de Skinner a Freud, de Ribes al cognoscitivismo o, en otros casos, de Skinner a Kantor, de Kantor a Ribes, de Ribes a Sidman y de Sidman de vuelta a Skinner; pero con este ir de un lado a otro se puede caer en la tentación de suponer que se pueden estudiar las mismas cosas con modelos distintos, sólo que *respuesta* o *estímulo* no son lo mismo en Skinner que en Kantor, o en Roca, por poner un ejemplo; el término es el mismo, pero los conceptos son diferentes. Cuando se hace un cambio de modelo teórico porque se piensa que es más sencillo y metodológicamente más manejable, se pierde de vista que le subyacen epistemologías diferentes, y eso sí es inconmensurable entre sí. Que no nos confunda la semejanza aparente de los términos, pues no hay tal cosa como el dato básico, dado que todo hecho es un hecho conceptual.

En la actualidad, la escuela debe rehacerse y llegar a acuerdos, pues no hay que olvidar que las licenciaturas en psicología con una visión teórica rígida siempre llevan en su seno las contradicciones que las obligan a cambiar o a perecer. Es verdad, debe cuidarse que el currículo sea siempre científico, pero no es la licenciatura el entorno en que obligatoriamente un estudiante define su filiación teórica, pues si no hay comparación de teorías y métodos, si no hay historia, el conocimiento no contrastado se convierte en un credo, y los profesores que lo predicán caen en la tentación de sentirse apóstoles.

Con todo, en la mencionada escuela nunca ha habido una sola visión; por ejemplo, Martha Montiel Carvajal y Laura Urquidí Treviño, por separado, han estudiado el estrés, el burnout, la nutrición y la obesidad, entre otros temas. Menciono a ambas en el mismo espacio, pues entiendo que ellas no se reconocerían como conductistas, pero sí como científicas, aunque sus publicaciones necesitan ser conocidas internamente.

Es el caso también de Marcela Sotomayor. Su interés en el desarrollo psicológico la ha llevado a realizar investigaciones muchas veces iconoclastas, como la que lleva por título *La madre homicida y el mito del instinto materno*, que tampoco se conocen en la escuela. Cito, de igual modo, en el mismo ámbito, la tesis de Saúl Hernández López,

Criterios psicológicos para la construcción de un sistema de evaluación del desarrollo humano, y no olvido a Claudia Cecilia Norzagaray debido a su interés en el desarrollo humano; confieso que no he leído sus escritos, pero sé bien que deben darse a conocer.

Hay trabajos que no puedo ubicar en algún contexto psicológico, como la tesis de Ernesto Valenzuela (2011), *Formación de identidad en estudiantes universitarios: un diseño combinado secuencial explicativo*, pero que merecería una mayor difusión interna.

Ahora bien, el estudio conductual de la salud se apoyó en parte en el modelo de Ribes (1990) y en la extensión del mismo efectuada por Piña (2008), lo que ha producido, por parte del segundo, abundantes artículos sobre el sida, el covid y, actualmente, la obesidad, todo ello desde una perspectiva epidemiológica.

No hablaré más sobre estos estudios en virtud de que desconozco con detalle cuántos y de qué tipo son, pero diré, de pasada, que se han olvidado las aportaciones de Selye, de Hefferline y del grupo de Yale, así como las ideas de Víctor Alcaraz sobre el condicionamiento de los sistemas internos de respuesta, que podrían explicar algunas de las enfermedades crónicas; investigar estos problemas requeriría otros recursos teóricos y metodológicos, pero sobre todo la voluntad de ir más allá de la estadística epidemiológica.

Fuera del conductismo, sería injusto no mencionar el trabajo de Lilia Encinas y de Olimpia Salazar, quienes han abordado penetrantes problemas humanos, como el suicidio, con la intención de prevenirlos, trabajo que considero muy respetable, al margen de que, una vez más, sus resultados debieran ser del conocimiento general.

No puedo decir lo mismo de un programa denominado “tutoría de pares”, pues no pudo prevenir un trágico suceso ocurrido en su propio seno, pese a las muchas señales previas de alarma. Tampoco puedo estar de acuerdo con un grupo de “apoyo psicológico a estudiantes”, que suele remitirlos a la consulta psiquiátrica con la intención de que se les prescriban medicamentos. Si bien no en todos los que lo conforman, hay en este grupo una perspectiva médica del comportamiento

divergente, cuando, a mi juicio, lo que debería hacerse en ese espacio es educar a la comunidad universitaria acerca de la diversidad psicobiológica humana y sobre las frustraciones que deben afrontar todos los estudiantes. He denunciado en algún artículo (Borja, 2017) la persecución psicológica de la vida cotidiana y su relación con las escuelas de psicología. Sería deseable que el programa docente de la licenciatura en psicología propiciara la difusión de todo lo que llevan a cabo sus profesores, pues hay cosas muy notables, pero también otras muy lamentables que ocurren en la oscuridad científica.

Finalmente, debo mencionar a Benjamín Barraza, porque mediante sus profundos conocimientos de informática apoyó la buena marcha de las primeras computadoras que facilitaron el trabajo en la escuela; a Teresa Sotelo Quiñones por sus trabajos en el campo de la salud; a Ivette Márquez Munguía por su dedicación en la docencia; a Farah Gisela Arreola por su interés en las adicciones. Seguramente, he dejado fuera a otros que debería mencionar, por lo que ofrezco una disculpa por el olvido involuntario o por el desconocimiento de su trabajo.

Dejaré aquí este punto y hablaré, en cambio, de la siguiente transición: *el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente y la motivación extrínseca*.

Alrededor de 1991 se habilitó este programa, que incentiva económicamente a los profesores e investigadores para que hagan lo que ya se les paga por hacer como una obligación contractual con la universidad. Ciertamente, ha aumentado la producción. Los psicólogos rápidamente nos ajustamos a los criterios del citado programa, no obstante que deberíamos conocer los efectos que la motivación extrínseca tiene en la ejecución de tareas que deberían hacerse, digámoslo así, por gusto. Me acordé, por supuesto, de la estereotipia inducida por reforzamiento de Barry Schwartz (1982); de la conducta desordenada de los cerdos en el trabajo de Breland y Breland (1961); del lado negativo de los reforzadores positivos de Balsam y Bondy (1983), así como del trabajo realizado por Corrales y yo mismo (1988) sobre cómo desorganizar una tarea previamente bien hecha.

Se lee lo siguiente en una página web: “El Sistema Nacional de Investigadores fue creado [...] para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología”. No supongo que esto ocurra en casi todos los casos, pero me pregunto cómo se puede producir conocimiento científico y tecnología mientras se está ocupado haciendo mil cosas para obtener los prometidos incentivos monetarios. Nadie ha ofrecido un balance del resultado de estas políticas, salvo que se considere únicamente el ingente número de publicaciones, la proliferación de los estudios de posgrado y el dinero invertido en proyectos diversos, sin efecto discernible en el estado que guarda el país en materia de salud, educación, convivencia social e información.

Sin duda hay un antes y un después. Antes, no había prisa, se compartían ideas, libros y planes; los espacios propicios eran los pasillos, el hogar de quien generosamente compartía el agave, la malta, la uva, el centeno o la caña. Había una apasionada defensa de las posturas, pero no estereotipia ni dogmatismo; uno se sentía orgullo de lo que hacía, pero sin soberbia; las opiniones de los otros no se descalificaban *a priori*. Eso sí, se publicaba menos de lo que se hablaba, pero se intuía un futuro promisorio.

Después, una falsa fenomenología ha servido de base para encuestas sobre muy diversos temas, sin sustento teórico, pero con escalas Likert, cuyos resultados se analizan mediante la estadística, lo que permite, año con año, una producción abundante.

A pesar de todo, alrededor de 1991 Francisco Obregón y Víctor Corral dieron comienzo a la maestría en psicología experimental, que cobijaba líneas de investigación tan disímiles como la educación, la salud y el cuidado del agua. El proyecto recibió el apoyo de Emilio Ribes, Elías Robles y otros. Por desgracia, como muchas cosas más, ya tampoco existe.

Avanzando un poco en el tiempo, identifico una transición más, caracterizada por la creación de *un nuevo programa de estudios*.

En el año de 1998, quien era entonces coordinador del programa académico de la Licenciatura en Psicología consideró necesario actualizar los planes de estudio, aunque el Consejo Nacional

para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) había dado recientemente su visto bueno al programa existente. De cualquier manera, el funcionario pidió la ayuda de dos asesores externos y se formó la comisión para el cambio del citado plan de estudios. Quienes llevaban la batuta en la definición de esos cambios eran los asesores externos, a pesar de que desconocían la historia de la escuela, las peculiaridades de la planta de maestros, las necesidades de los estudiantes y la opinión de la comunidad académica en general. En algún momento, solicité participar en ese trabajo, pues no entendía cómo alguien ajeno a la escuela definiría su rumbo; asimismo, le pedí a otro de los profesores, quien siempre se había interesado en la educación y en las cuestiones curriculares, que, de igual modo, solicitara su inclusión. Se negó a hacerlo, pues, según pude entender, él sentía que no se le había invitado para ser el líder de la comisión.

El resultado es difícil de platicar con detalle, pero se puede resumir así:

Primero. La obra de Ribes y López, *Teoría de la conducta*, se convertiría en el fundamento del nuevo plan de estudios. A pesar de no ser un libro de texto, se revisaría en los dos primeros semestres, con una pequeña unidad dedicada al modelo interconductual de Kantor. Ante mi justa incredulidad sobre la viabilidad de esta idea –pues entender una obra como esa requiere una gran preparación anterior–, el coordinador me respondió: “Los estudiantes no necesitan saber nada previamente, pues se trata de una nueva competencia”. Ante una afirmación tan carente de sustento, poco había que responder. En la práctica, nunca se estudió el citado libro sino sólo la taxonomía.

Dada la magnitud de la matrícula, pronto fue evidente que había que habilitar profesores un poco al vapor, lo que me recuerda parte de una canción de Joan Manuel Serrat: “Nos empeñamos en dirigir sus vidas, sin saber el oficio y sin vocación; les vamos transmitiendo nuestras frustraciones, con la leche templada y en cada (lección)”.

Después de haberse aprobado ese plan de estudios, se organizaron cursos sobre la taxonomía pero no sobre *Teoría de la conducta*; era difícil suponer que en un mes se podía aprender, con fines docentes inmediatos, las complejidades de

la taxonomía. Un profesor me dijo que se podía enseñar perfectamente la citada obra en el primer semestre, siempre y cuando se simplificara el lenguaje, aunque cuando se le simplifica ya no quiere decir lo mismo.

Recuerdo una buena anécdota. Uno o dos años después de poner en marcha el plan de estudios, Emilio Ribes visitó la escuela y ofreció una plática; en algún momento, una estudiante le preguntó que en qué estaba pensando cuando escribió ese libro, y el autor, divertido, le contestó con su particular sentido del humor que estaba pensando precisamente en el libro; la estudiante no se amilanó y formuló una nueva pregunta: “¿Qué sentiría si a usted le enseñaran *Teoría de la conducta* en el primer semestre de la carrera”? Ribes respondió que se sentiría como uno de los personajes de *Amarcord*, la película de Fellini, en aquella escena en la que una mujer muy grande coloca la cabeza de un joven entre sus senos prominentes. Aunque la referencia era ajena a la gran mayoría de los presentes, Ribes pudo dar a entender lo que quería al acompañar sus palabras con los ademanes precisos que hablaban de sentirse asfixiado. Más claro, difícilmente.

Segundo. No se consideraron importantes las asignaturas de Historia de la Psicología y Metodología, entre otras, con el argumento de que podían enseñarse de modo implícito mientras se enseñaba la teoría. Me hubiera gustado saber si tal afirmación estaba sustentada en alguna reflexión o análisis y no era una mera ocurrencia.

Tercero. El plan pretendía generar competencias profesionales, pero salvo por nueve materias prácticas, muchas de las cuales se imparten en el aula, nada apuntaba a este objetivo, además de que para generar una competencia hay que poseerla. No era éste el caso, salvo honrosas excepciones, como el de María Antonieta Hernández Moreno, cuya preparación en la educación le permite modelar lo que debe hacerse.

Tras todo eso, el deseo de cambiar nuevamente el plan de estudios surgió prontamente, toda vez que muchos no querían *Teoría de la conducta*, como si la obra fuera culpable de las carencias y contradicciones del sistema educativo y de un currículo con notorias debilidades. En todo caso, hubiese sido conveniente pedir que los creadores

de ese plan efectuaran una evaluación más precisa para detectar las fallas y corregirlas.

Por mi parte, pienso que es necesario cambiarlo, en efecto, pues es evidente que se ha desgastado y ha generado en la planta docente y en los estudiantes descalificaciones de ida y vuelta, pero no por culpa de la multicitada obra –que quede claro–, pues nunca ha habido discusiones serias sobre la misma.

Pues bien, este es el estado de la psicología en la UNISON. A pesar de todo, los docentes han seguido investigando y publicando. Es indudable que mucha de esa actividad es honrada, coherente y valioso, pero hubiese sido más meritorio que ocurriera en una escuela intelectualmente competitiva y competente.

Que los psicólogos no podamos responder a las expectativas de la sociedad se debe a algo más que un plan de estudio fallido, y no me refiero a que debamos resolver problemas psicológicos, tal como los entienden las teorías psicodinámicas y la psiquiatría, sino a que vivimos en un universo autocontenido dado que se experimenta y se escribe para que nos lean otros que piensan como uno mismo.

Un asunto más que se deberá enfrentar de forma colegiada es la proliferación de escuelas eclécticas que han convertido la enseñanza de la psicología en un lugar en el que los jóvenes esperan encontrar respuesta a lo que consideran ser sus problemas mentales. No basta con decirles a los estudiantes –si así se quiere– que la mente no existe y que, por lo tanto, tampoco los problemas mentales, sin ofrecerles respuestas a sus preguntas, preocupaciones y sufrimientos. Es importante que el profesor les pueda explicar, por ejemplo, que esos “problemas” son formas de relación interpersonal estructuradas como reacciones de huida, congelamiento o ataque que interfieren con la curiosidad y la exploración.

Tampoco sirve decir que los estudiantes tienen problemas para comprender lo que leen, pues no hay una lectura única de ningún texto; siempre alguien entiende algo, aunque no sea lo que otro espera; de igual modo, uno siempre puede llegar a entender lo que espera el maestro, si éste primero genera las condiciones precurrentes para lograrlo, aun si esas condiciones se deban remontar a

la educación preescolar o a la primaria. Exactamente esto hizo una alumna de esta escuela, Lidia Mompala Montero, en sus memorias de prácticas profesionales, bajo la dirección de Belén Guadalupe Carranza Heredia, en lo que tituló *Programa de rehabilitación de precurrentes básicas en un niño de tercero de preescolar y programas de promoción de conductas saludables en niños de segundo año de preescolar*. No se trata de la llamada “comprensión lectora”, pero es un trabajo que considera la atención, la imitación y el seguimiento de instrucciones como condiciones previas del logro escolar.

Hacen falta coloquios internos, donde cada quien pueda defender lo que hace y lo que escribe; además, por supuesto, grandes congresos. Sin ellos no hay vida académica.

Estoy convencido de que es posible hacer ciencia psicológica y, al mismo tiempo, comunicarle a un público medianamente instruido las conclusiones derivadas de nuestros estudios; no se trata de simplificar el lenguaje técnico, sino de encontrar la interfase conceptual apropiada, pues sólo así se podrá contrarrestar el efecto pernicioso de la psicopatologización de la vida cotidiana.

Leonardo da Vinci dijo que una obra no se termina sino que se abandona; así que abandono este relato citando a Vigotsky (1960/1987), quien, a su vez, cita a otros:

Ya el análisis [...] mostró que en la reacción de selección en realidad no tienen lugar los procesos de selección. Podemos considerar perfectamente establecido el hecho de que la reacción de selección –desde el punto de vista psicológico– no encierra en sí, en medida alguna, los procesos de selección y, por esto, puede servir de magnífico ejemplo de cómo la apariencia externa de cualquier proceso puede no coincidir con su naturaleza psicológica real. “En esta reacción –dice Aj– no se puede hablar de selección. Desde el punto de vista psicológico, todos los procesos transcurren de tal modo que, para la selección, no queda lugar alguno”. La misma idea fue formulada por Titchener al afirmar: “Es necesario recordar firmemente que las denominaciones, los datos de la reacción compleja (la reacción simple, la reacción de diferenciación, la reacción de selección), son arbitrarias, que la diferenciación y la selección pertenecen a las condiciones externas del experimento y sólo a ellas. En la reacción de diferenciación no distinguimos; en la reacción de selección podemos realizar distintas operaciones, pero no seleccionamos”.

Quizá sea hora de pasar del estudio de la estructura asociativa de la situación a la comprensión de la estructura histórica del ser.

Citación: Borja C., J. (2024). El devenir de la psicología en Sonora: de la estructura asociativa de la situación a la estructura histórica del ser. *Psicología y Salud*, 34(2), 345-355. <https://doi.org/10.25009/pys.v34i2.2915>

REFERENCIAS

- Balsam, P.D. y Bondy, A.S. (1983). The negative side effects of reward. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 283-296.
- Borja, J. (2016). Las preparaciones experimentales en psicología, ¿estudio de procesos o de procedimientos? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 311-318.
- Borja, J. (2017). La persecución psicológica en la vida cotidiana y la enseñanza de la psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(3), 380-387.
- Borja, J. (2018). Psicología, recuperando el objeto de estudio perdido. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23(2), 142-149.
- Borja, J. y Corrales, E.E. (1988). Efectos inducidos por la presentación de eventos reforzantes en la ejecución de una tarea mantenida por reforzamiento intrínseco. *Revista Sonorense de Psicología*.
- Breland, K. y Breland, M. (1961). The misbehavior of organisms. *American Psychologist*, 16, 681-684.
- Ferster, C.B. y Skinner, B.F. (1957). *Schedules of reinforcement*. Appleton-Century-Crofts.
- Fuentes M., T. y Ribes I., E. (2006). Influencia de tres repertorios precurrentes en la lectura comprensiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 149-172.
- Kantor, J.R. (1978). *Psicología interconductual, un ejemplo de construcción científica sistemática*. Trillas.

- Kuhn, T. (1982). *La tensión esencial*. Fondo de Cultura Económica.
- Piña L., J.A. (2008). Variaciones sobre el modelo psicológico de salud biológica de Ribes, justificación y desarrollo. *Universitas Psychologica*, 7(1), 19-32.
- Ribes I., E. (1981). *Reflexiones críticas sobre el conductismo*. Fontanella.
- Ribes I., E. (1990). *Psicología y salud, un análisis conceptual*. Martínez Roca.
- Ribes I., E. (2010). Remembranzas y reflexiones autobiográficas. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(1), 31-50.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta*. Trillas.
- Schwartz, B. (1982). Reinforcement-induced behavioral stereotypy, How not to teach people to discover rules. *Journal of Experimental Psychology, General*, 111(1), 23-59.
- Skinner, B.F. (1956). A case history in scientific method. *American Psychologist*, 11, 221-233.
- Skinner, B.F. (1979). *Contingencias de reforzamiento*. Trillas.
- Ulrich, R., Stachnik, T. y Mabry, J. (1966). *Control de la conducta humana I*. Trillas.